
Leadership éducatif ?

Educational leadership

Monica Gather Thurler, Guy Pelletier et Yves Dutercq



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2401>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2401

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2015

Pagination : 95-109

ISBN : 978-2-84788-846-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Monica Gather Thurler, Guy Pelletier et Yves Dutercq, « Leadership éducatif ? », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2015, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2401> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2401

© Tous droits réservés

Autour des mots de la formation : leadership éducatif ?

> **Monica Gather Thurler**

Université de Genève, Suisse

> **Guy Pelletier**

Université de Sherbrooke, Canada

> **Yves Dutercq**

Université de Nantes, équipe CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

RÉSUMÉ : À partir d'une synthèse des travaux récents sur le leadership en général et sur le leadership en éducation, en particulier, les auteurs définissent le leadership en tant que processus mutualisé de développement durable, systémique, systématisé et distribué. Ils mettent par ailleurs en exergue l'existence de deux facettes du leadership distribué qui sont étroitement articulées : d'une part, la manière dont l'encadrement statutaire reconnaît et prend en compte le leadership informel qu'exercent les membres du personnel ; d'autre part, la manière dont ce même encadrement statutaire parvient à instaurer une organisation du travail qui valorise le capital professionnel existant, de manière à faire le saut qualitatif indispensable pour atteindre l'objectif visé. Trois analyses proposent des pratiques contrastées d'une recherche de leadership éducatif à la mesure des différences de contextes culturels : leadership comme action située dans le cas de la Suisse italophone, leadership hésitant entre gestion participative et gestion par les résultats au Québec, leadership managérial suscité par la concurrence entre établissements et pouvant dériver vers le pur marketing en France.

MOTS-CLÉS : autorité éducative, participation, gestion du personnel, projet d'école, gestion d'établissement scolaire

La quête collective dans laquelle sont engagés la grande majorité des systèmes éducatifs se fonde aujourd'hui sur le principe que les développements futurs imposeront, d'une part, une remise en question profonde de la conception de l'enseignement-apprentissage, d'autre part, une révision totale de l'organisation du travail à tous les niveaux du système concerné. Dans ce processus à venir, voire engagé, les principaux objectifs visés et les stratégies mises en œuvre pour les atteindre ne varieront guère : équité du traitement et lutte contre l'échec scolaire, individualisation et flexibilisation des parcours de formation, responsabilisation collective,

professionnalisation de l'ensemble des intervenants, recherche d'une performance optimale, mobilisation contre l'exclusion, enfin renforcement de l'autonomie des entités locales et redéfinition du rôle et en particulier d'un *leadership éducatif* à exercer par l'encadrement local.

Les recherches des trente dernières années ont permis de documenter son acception et son intégration dans les discours des professionnels et des politiciens, en dépit des vagues-hésitations qui continuent à se poursuivre dans le monde scolaire autour de ce concept et du rejet exprimé par une partie de la communauté francophone qui rechigne à adopter un anglicisme qu'elle remplacerait volontiers par un terme jugé plus neutre et susceptible d'être traduit (autorité, responsabilité, commandement, etc.).

Il existe en même temps aujourd'hui un certain consensus sur le fait que suivant la nature du leadership exercé par les cadres scolaires, celui-ci contribue à la réussite scolaire, à condition qu'il prenne en compte le rôle essentiel qui revient à la compétence professionnelle des enseignants et à la qualité de leurs enseignements (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). De nombreux auteurs (Hallinger et Heck, 1998 ; Supovitz, Sirinides et May, 2010) soulignent combien les effets du leadership éducatif se vérifient davantage à partir d'une prise d'influence *indirecte*, c'est-à-dire par un effet composite avec d'autres « effets ». La méta-analyse récente publiée dans Scheerens (2012) s'inscrit aussi dans cette perspective. C'est notamment par son investissement dans le soutien et le développement professionnel des enseignants que cette contribution se réalise. En somme, cela relève de la manière dont les dirigeants parviennent, dans des contextes situés, à coordonner et à mettre en cohérence les efforts investis par les divers acteurs impliqués, autrement dit réussissent à exploiter et fédérer le *capital professionnel* en présence (dans un établissement, dans une localité ou une région) et à le mettre au service d'un bien commun partagé (Gather Thurler et Périsset, 2014 ; Hargreaves et Fullan, 2012). Certains experts affirment que les effets ainsi produits sont le résultat d'efforts que les directeurs ou d'autres responsables investissent dans le développement des équipes enseignantes ou parviennent à instaurer une culture du feedback systématisée et continue (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), c'est-à-dire un retour de réflexion sur l'action conduite, dans le sens d'une pratique collective réflexive. D'autres argumentent que les changements produits dépendent avant tout du *style de leadership* privilégié et de sa pertinence dans le contexte. On peut ainsi accoler au leadership divers qualificatifs qui le caractérisent sur tel ou tel plan et qui peuvent bien entendu se mixer entre eux pour produire des formes différentes : pédagogique, culturel, moral, durable, transformationnel, distribué, *from behind*... (Fullan, 2003 ; Harris, 2008 ; Leithwood et Jantzi, 2000 ; Rolff, 2010 ; Spillane et Camburn, 2006, etc.). D'autres experts soulignent que l'impact du leadership éducatif est particulièrement marqué dans les contextes confrontant les acteurs impliqués à des défis particuliers : pauvreté, chômage, immigration massive (Harris, Chapman, Muijs, Russ et Stoll, 2006 ; Leithwood *et al.* 2004 ; Robinson *et al.*, 2008). Comme s'il fallait des circonstances spécifiques – et parfois extrêmes – pour que les protagonistes acceptent de « sauter par-dessus leur ombre », consentent à faire

taire (du moins pendant un certain temps) leurs divergences et à laisser tomber leurs luttes de pouvoir pour se fédérer autour d'un projet commun dont la conception et la mise en œuvre sont coordonnées, soit par une personne ou un ensemble de personnes capables (et reconnus capables) d'exercer le leadership nécessaire et indispensable.

L'impact du leadership peut être observé soit, dans une approche plutôt classique et quantitative, en consultant et en analysant de larges bases de données, soit en procédant de manière plus qualitative et en entreprenant des méta-analyses à partir d'études de cas conduites dans des contextes singuliers. L'objectif visé est, avant tout, d'identifier les caractéristiques d'un leadership ayant produit des effets significatifs – qu'ils soient attendus ou non, satisfaisants ou décevants, correspondant aux objectifs visés ou au contraire ayant produit des effets pervers. Cette dernière approche est probablement plus riche étant donné la nature différenciée du leadership et de ses effets contributifs indirects à la réussite scolaire.

Dans l'introduction à l'ouvrage coordonné par nos soins (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015, p. 14), nous proposons de considérer le leadership comme un processus mutualisé de développement durable, systémique, systématisé et *distribué*. Nous référerions pour cela à une synthèse des travaux récents sur le leadership en général et sur le leadership en éducation, en particulier (Bolden, 2011 ; Gronn, 2000, 2008, 2011 ; Heck et Hallinger, 2009 ; Hopkins, 2008 ; Moos, 2010 ; Normand, 2010 ; Spillane, 2006 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008 ; Spillane et Healey, 2010). En même temps, nous attirions l'attention sur l'existence de *deux facettes* du leadership distribué qui sont étroitement articulées et donc à prendre en considération lors de toute observation ou analyse : d'une part, la manière dont l'encadrement statutaire (la direction, l'équipe de direction) reconnaît et prend en compte le leadership informel qu'exercent – le plus souvent en situation ou dans un domaine d'activité spécifique – les membres du personnel ; d'autre part, la manière dont ce même encadrement statutaire parvient à instaurer une organisation du travail qui combine au mieux les apports des uns et des autres et valorise ainsi le capital professionnel existant, de manière à faire le saut qualitatif indispensable pour atteindre l'objectif visé.

Il nous a paru important de souligner que le leadership ne peut être défini en termes monopolistiques, étanches. Il réfère en effet à différentes conceptions qui ne sont pas toujours solubles les unes dans les autres. De notre point de vue, en insistant sur la responsabilité commune incombant aux acteurs scolaires en matière d'accroissement de la qualité des processus éducatifs, le déploiement du leadership en actes ne peut dépendre d'une seule personne, mais correspond à la co-construction d'un « processus social » (Bolden, *ibid.*, p. 352), dont l'accomplissement est subordonné à la participation des membres d'un collectif, que le caractère collectif de ce leadership relève de la distribution, de la participation ou encore du partage.

Cette conviction nous a amenés (*ibid.*, p. 15) à dégager des débats en cours et de notre lecture synoptique de la littérature scientifique quelques éléments clés. Selon notre perspective, le leadership éducatif :

- apparaît comme un processus d'influence réciproque et transactionnel, au cours duquel les membres d'un collectif construisent, interactivement, le sens d'un « agir ensemble » qui vise à consolider et à transformer les pratiques pédagogiques de manière à assurer la meilleure réussite de tous les élèves (jusque dans la classe);
- ne peut pas, par conséquent, être l'exclusivité des directions ni des politiques : pour qu'il ait une influence effective sur les apprentissages des élèves, il importe qu'il soit partagé entre les acteurs impliqués et que ces derniers le considèrent comme une exigence durable de remise en question collective des pratiques pédagogiques et relationnelles;
- peut, à ce titre, être exercé par toute personne qui assume, officiellement ou de fait, une position de responsabilité et qui prend des initiatives visant à développer des dimensions d'ordre relationnel, culturel ou structurel au sein d'un système ou sous-système d'action. Cela inclut aussi, entre autres, les parents engagés dans le développement d'une communauté scolaire.

Tout en reprenant les grandes lignes de cette synthèse, les trois analyses qui suivent proposent des pratiques contrastées d'une recherche de leadership éducatif à la mesure des différences de contextes culturels : leadership comme action située dans le cas de la Suisse italophone, leadership hésitant entre gestion participative et gestion par les résultats au Québec, leadership managérial suscité par la concurrence entre établissements et pouvant dériver vers le pur marketing en France.

Le leadership comme action

De nombreuses recherches ont démontré jusqu'à présent que la professionnalisation du métier d'enseignant ne fait absolument pas disparaître les fonctions d'encadrement, en particulier celles du chef d'établissement et des cadres de la ligne hiérarchique, de manière à éviter qu'ils deviennent le maillon faible de la chaîne. En effet la qualité des interactions entre la direction et les enseignants (et autres collaborateurs) œuvrant au sein de l'établissement – et par conséquent la qualité des prestations qu'il peut offrir – dépend dans une large mesure du mode d'exercice du pouvoir – et donc du leadership – qui y prédomine.

En prenant en considération la configuration structurelle particulière des établissements scolaires et au regard des relations professionnelles qui se tissent entre les différents acteurs (enseignants-enseignants, enseignants-membres de l'équipe de direction), divers auteurs (dont Gather Thurler, 2000; Bouvier, 1994; Hargreaves et Shirley, 2012) n'ont eu de cesse, depuis de nombreuses années, de souligner que jouer le rôle d'un chef en milieu scolaire devrait consister à exercer un leadership distribué et orienté vers le développement professionnel durable de tous les acteurs

concernés. Mintzberg (2003) mettait quant à lui en exergue le rôle du leader qui n'agit pas de manière à forcer l'obéissance, mais qui cherche au contraire à instaurer une structure du travail et un climat professionnel favorables à la recherche constante de la performance.

Le leadership éducatif représente ainsi un mode interactionnel au sein duquel l'ensemble des acteurs impliqués s'engage dans un processus constant et durable, mais avant tout transformationnel, des pratiques. Autrement dit : le leadership en général et le leadership éducatif en particulier reposent sur le principe qu'un établissement scolaire, pour atteindre une vitesse de croisière optimale et bénéfique à toutes les parties concernées, n'a pas besoin d'un seul maître à penser, à diriger ou à contrôler la totalité des actions mises en œuvre. Il doit au contraire pouvoir se composer d'un maximum de maîtres à penser, c'est-à-dire de professionnels désireux et capables de créer de nouvelles approches didactiques et pédagogiques. Et qui ne reculeront pas devant la nécessité de bousculer les habitudes prises, voire de mettre en question l'organisation du travail individuelle et collective (Maulini et Gather Thurler, 2014). Il semblerait ainsi que le leadership éducatif s'articule avec la volonté explicite de mettre fin au Mur des Lamentations devant lequel cadres et enseignants persistent à se plaindre de l'absence d'autonomie ou du manque de compétences qui les empêchent d'inventer d'autres modalités de l'agir ensemble. À partir du moment où l'établissement scolaire est considéré comme le cadre privilégié de la transformation des pratiques (Gather Thurler, 2000 ; Perrenoud, 2012), le rôle du leadership éducatif consiste au contraire à (se) donner les impulsions pertinentes pour un travail de développement durable (Gather Thurler, 2016 ; Normand, 2010 ; Perrenoud, 2014 ; Schleicher, 2015). Ce n'est qu'à cette condition que les professionnels exerçant dans les établissements scolaires parviendront à avoir une réelle emprise sur la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien (la véritable signification du terme anglais *empowerment*). Or ce processus ne peut s'engager par décret, il n'est pas une suite logique de dispositions légales. Il est le résultat d'un travail collectif à long terme, au cours duquel les directions et enseignants parviennent à identifier leurs acquis et ressources internes, à se fixer des objectifs communs et à négocier les actions communes à court et moyen terme qui leur permettront de les atteindre, enfin à se donner les moyens de vérification qui les rendront aptes à identifier les progrès réalisés et à déterminer les régulations à venir.

Un projet de développement visant à instituer cette forme de travail dans les écoles secondaires d'un canton italophone suisse (Gather Thurler, 2015) montre que les « compétences professionnelles » qu'exige la mise en place d'un leadership éducatif ne peuvent se construire dans le cadre de cursus de formation classiques. Il est indispensable que les personnels des établissements scolaires (directions *et* enseignants *et* autres intervenants tels que personnels d'éducation, de service, d'administration) s'engagent collectivement dans cette aventure et puissent bénéficier d'un accompagnement externe pour résoudre les nombreux problèmes qui ne manqueront pas d'apparaître sur tous les plans : parvenir à une collaboration porteuse ; mettre

en place une organisation du travail qui permette d'atteindre les objectifs visés tout en distribuant le leadership selon les compétences et disponibilités de chacun-e ; s'assurer l'accès aux bases de données offrant des informations qui fassent avancer en se centrant sur l'essentiel ; créer et consolider des partenariats avec des établissements travaillant sur des problèmes identiques ; etc.

Dans l'une de ses publications récentes, Michael Fullan (2010, p.47) insiste sur le fait que personnels d'encadrement et enseignants accordent dans la plupart des cas la même importance à l'évolution des pratiques pédagogiques, ce qui justifie à son avis d'accorder une priorité à l'exercice d'un leadership *résolu* (*resolute leadership*) dans le domaine éducatif. L'emploi de ce terme ne signifie aucunement que cet auteur ait soudainement succombé au retour du refoulé et plaide désormais en faveur de plus d'autoritarisme. L'ajout du qualificatif *résolu* (i. e. déterminé) signifie que tout leadership ne cherche pas forcément à venir à bout des problèmes, que tout directeur n'est pas systématiquement ni effectivement disposé ou apte à convaincre ses collaborateurs de s'engager dans un processus collectif de développement des pratiques à long terme. Les tensions dont témoignent les directeurs dans le cadre du dispositif d'accompagnement décrit et censé les aider à mettre en place un tel processus sont en grande partie dues au fait que l'exercice du leadership éducatif les oblige à agir sur un plan *intersubjectif*. Il les contraint, mais également leurs interlocuteurs, à passer du tacite (les attentes, les préoccupations, les remises en question de soi et de l'autre) à l'explicite, à formuler sous forme d'objectifs collectifs précis ce qui était jusqu'alors de l'ordre des fantasmes et utopies individuelles, enfin à s'engager à mutuellement puiser dans les ressources matérielles et humaines disponibles pour assurer la mise en œuvre des objectifs.

Ce qui précède renvoie donc à la nécessité de comprendre le leadership éducatif, dans la perspective donnée par Spillane *et al.* (2008), comme une *action située* et de concevoir la direction et la dynamique de l'établissement comme la somme des actions de leaders multiples dans des situations diverses. Il va de soi que cette nouvelle contrainte attire et séduit, mais en même temps fait peur, interpelle, suscite des résistances, éveille des sentiments d'incompétence, exige un engagement fort, une bonne dose de patience et de persévérance et encore une certaine tolérance à la frustration car les résultats ne sont pas toujours au rendez-vous tout de suite. Il est donc d'autant plus important que les directeurs puissent être accompagnés et aller au bout de cette expérience dans un contexte « protégé », en pouvant compter sur le soutien de leurs pairs et, si possible, d'un expert qui les initie à la pratique réflexive. On se trouve ainsi confronté à l'un des paradoxes majeurs de la professionnalisation des métiers de l'éducation : jamais la requête d'autonomie n'a été formulée en termes aussi pressants de la part des directeurs et des enseignants, mais il n'est en même temps pas garanti qu'ils acceptent la prise de responsabilité et le leadership partagé qui en sont le corollaire, et cela tout particulièrement dans un contexte de *New Public*

Management centré sur une gestion par les résultats mesurés à l'aune de quelques indicateurs quantitatifs.

Le leadership entre gestion participative et contrôle des résultats

Au cours des récentes décennies en Amérique du Nord, le leadership est devenu un concept invasif, suscitant une véritable confusion sémantique. À l'origine associé à une forme d'exercice de l'autorité ou à une expertise professionnelle, il a envahi le domaine des sciences sociales et humaines au point que le terme s'est substitué à celui d'administration ou de gestion. À titre d'exemple, la quasi-totalité des études et des départements universitaires anglo-saxons œuvrant en administration ou en gestion de l'éducation a été renommée *educational leadership* (Oplakka, 2010). Un énoncé de politique éducative devient un «cadre de leadership» (Ontario, 2012). En fait, pour bien des auteurs, dont Spillane *et al.* (2008), toutes les pratiques de gestion seraient devenues des «pratiques de leadership». Dans un même sens, il n'existe plus de gestionnaires ou de dirigeants, mais il n'y a maintenant que des «leaders»...

Au sein des sciences de la gestion, l'origine du leadership est surtout associée aux approches humanistes, à l'attention portée à ses collaborateurs, à la communication et à la gestion participative et collaborative (Pelletier, 1998 ; Yulk, 2002 ; Rinfret, 2012). C'est entre autres sous cette empreinte que des programmes universitaires de formation en gestion de l'éducation ont été élaborés dans le tournant des années soixante-dix (Brassard, 2000 ; Barnabé et Toussaint, 2002 ; Pelletier, 1999). Dans son analyse comparative des programmes des universités de Montréal et de Sherbrooke, D'Arriso (2013) signale que c'est surtout dans cette dernière que la présence du leadership éducatif est forte dans la conception des formations. Puis, au cours des années, les recherches réalisées en gestion de l'éducation ont pu mieux peaufiner la spécificité du leadership éducatif et sa contribution à une meilleure réussite des élèves. Au cours de cette période, en éducation, le leadership est fortement associé à l'apprentissage organisationnel, au développement des compétences individuelles et collectives, voire au changement organisationnel ou des pratiques pédagogiques (Argyris et Schön, 2002 ; Leithwood *et al.*, 2004 ; Schlechty, 2009). Et, dès le tournant des années deux mille, la formation universitaire «classique» en gestion de l'éducation est mise sous analyse et questionnée (Pelletier, 1999), questionnement soulevé d'ailleurs plus haut par Gather Thurler.

Ces dernières années, l'intérêt pour le leadership s'est surtout développé en éducation dans un contexte de *New Management Public*, de gestion de la performance, dont la gestion axée sur les résultats. Dans le cadre d'une nouvelle gouvernance orientée sur la performance, les mesures de rendement et la professionnalisation/responsabilisation, le personnel d'encadrement est interpellé pour accroître par des compétences en leadership, dont celle de mobilisation, une meilleure réussite scolaire pour tous, et cela dans un contexte de réduction des ressources accordées et un plus grand contrôle des autorités hiérarchiques par des standards à respecter et des

résultats à atteindre appréciés à l'aide de quelques indicateurs facilement mesurables (Brassard et al, 2013 ; Dutercq et Cuculou, 2013 ; Maroy, 2013, Pelletier, 2015).

Des discours politiques valorisant une plus grande autonomie des établissements scolaires et la professionnalisation de son personnel sont régulièrement tenus alors que les pratiques de reddition des comptes (*accountability*) sont de plus en plus développées et pointues. Dans un contexte de gouvernement par les nombres (Felouzis et Hanhart, 2011), de privatisations endogènes favorisant une vive compétition entre les établissements scolaires publics (Ball et Youndel, 2007 : Dutercq, 2015), on invite ces derniers à établir des mécanismes de collaboration systémique accrue (*system leadership*) (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

L'évolution quelque peu erratique des politiques éducatives rend la lisibilité des situations de plus en plus complexe, notamment pour le personnel d'encadrement, au temps d'un pilotage tiraillé entre une gestion par les résultats et l'exercice – ou du moins la volonté affirmée d'un tel exercice – d'un leadership participatif dans la conduite de l'établissement scolaire. Au Québec, mais aussi au sein d'autres provinces canadiennes (Lessard et Brassard, 2006), les directions des établissements comme celles des pouvoirs organisateurs régionaux que sont les commissions scolaires se trouvent confrontées à une injonction paradoxale, qui les invite à adopter une gestion participative et collaborative et un style d'intervention (leadership) approprié à cette fin, et les exhorte en même temps à exercer un contrôle serré des orientations, des actions et des résultats par données chiffrées (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013 ; Boyer 2009). La mise en œuvre d'un « leadership partagé » constitue un défi de taille dans une telle scénarisation des politiques et des pratiques en gestion de l'éducation.

On peut parfois se demander si, pour bien des dirigeants, le leadership n'est pas un miroir aux alouettes qui les a attirés à une responsabilité de gestion et qui leur permet d'y œuvrer encore, voire aussi de s'y réaliser. Quoi qu'il en soit, si au Québec le concept n'est pas nouveau, la consolidation et le développement de compétences en leadership suscitent toujours un grand intérêt et c'est plutôt le contexte contraignant de son exercice qui appelle des interrogations.

Un leadership de marketing

La France est sans doute un des systèmes éducatifs où la notion de leadership a le plus effrayé. La culture professionnelle traditionnelle des enseignants français les a longtemps conduits à refuser l'idée que les actions éducatives localement menées, au sein d'un établissement ou d'une circonscription, nécessitaient d'être impulsées ou stimulées par un leader voire d'être simplement coordonnées pour gagner en efficacité. Les termes mêmes de *leader* et de *leadership* pâtissaient d'être entachés d'un managérialisme à la fois entrepreneurial et anglo-saxon qui s'articulait mal avec la conception du métier portée par une majorité d'enseignants, particulièrement ceux du second degré, s'apparentant à ce que Ballion (1994) a pu qualifier de bureaucratie professionnelle. Pourtant les premiers travaux des chercheurs s'intéressant à l'effet établissement en

France mettaient déjà en avant l'impact du mode de coordination de l'action sur la réussite des élèves et, à tout le moins, le bien-être au sein des établissements.

C'est par exemple ce que fait ressortir la première étude monographique française d'établissements fondée sur une enquête qualitative, celle du Centre de sociologie des organisations (Paty, 1981). Rappelons que son principal objectif était d'identifier une typologie des collèges à partir de quelques variables fortes (relations sociales, choix éducatifs, mais aussi forme de leadership). Deux catégories principales d'établissements émergent de l'analyse réalisée : des collèges à l'identité forte, marquée par des choix propres à l'établissement, le plus souvent sous l'influence d'un chef d'établissement leader, plus rarement d'une équipe mobilisée ; des collèges éclatés où l'essentiel se passe dans les classes. Dans des enquêtes menées quelques années plus tard (Dutercq, 1993 ; Derouet et Dutercq, 1997), nous avons montré que ce leadership pouvait être assuré par d'autres que le chef d'établissement, et de manière collective, en particulier par un groupe d'enseignants s'appuyant sur les positions de pouvoir occupées dans les instances de l'établissement (conseil d'administration) et au sein des sections locales de syndicats, voire sur leur entregent et la considération dont ils jouissent auprès de leurs collègues. Il reste que c'est d'abord aux directions d'établissement, parfois assurées de manière collégiale dans le cadre d'équipes de direction, que les réformes récentes ont conduit, en France et dans bien d'autres pays, à conférer un rôle de plus en plus important : l'autonomie organisationnelle accordée aux établissements a été le plus souvent accompagnée de l'octroi de responsabilités et d'un pouvoir accru aux chefs d'établissement, comme si cette autonomie ne pouvait se concevoir que contrôlée par un chef désigné et statutaire. Il est vrai que les personnels, les enseignants en premier lieu, n'ont que trop rarement revendiqué de véritables responsabilités politiques collectives au niveau local, préférant au mieux installer un contre-pouvoir local, finalement peu propice à la production d'une dynamique de projet.

C'est ce qui a conduit de nombreux chefs d'établissement français à pleinement investir un leadership de type managérial, assumant autant qu'ils le pouvaient leur fonction de gestion des ressources humaines mises à leur disposition, cherchant des appuis parmi l'environnement entrepreneurial et politique, mais s'efforçant aussi de positionner leur établissement au mieux, ou pour certains au moins mal, dans ces espaces d'interdépendance que décrit Agnès van Zanten (2001) et qui s'apparentent à des mini-marchés locaux. Ces comportements volontaristes et proactifs se retrouvent sans surprise chez les proviseurs de grands établissements qui visent à conforter leur position face à la concurrence, comme on le voit pour les lycées à classes préparatoires (Dutercq et Pérez-Roux, 2011). Plus récemment, ainsi que nous avons cherché à le mettre en lumière dans le cadre d'une recherche sur les effets de l'assouplissement de la carte scolaire (Dutercq et Mons, 2013), de tels comportements sont également apparus chez les principaux de collèges défavorisés quand ils tentent d'échapper par tous les moyens possibles au risque de ghettoïsation. L'adhésion au marketing scolaire, le développement d'une nouvelle communication autour de l'établissement ainsi que

les pratiques de gestion de classe conduisent à un renforcement de la ségrégation, notamment intra-établissement : l'ouverture de classes à option, qui constituent de véritables filières protégées à l'intérieur des collèges, permet de rassurer les parents des milieux les plus favorisés et de retenir ainsi leurs enfants dont les résultats scolaires sont souvent les meilleurs, surtout quand elle est assortie de forts échos médiatiques. De telles mesures apparaissent alors non pas comme une stratégie d'établissement délibérément souhaitée, mais comme une riposte, souvent soutenue par la hiérarchie administrative, aux conséquences d'une politique scolaire qui de fait conduit au développement de la concurrence inter-établissements. Si l'assouplissement de la carte scolaire des collèges a été peu à peu « oublié » par le ministère de l'Éducation nationale, les comportements qu'elle a fait naître ont perduré.

Le leadership éducatif au plein sens du terme s'efface alors au profit d'un leadership d'une tout autre nature puisque motivé par une logique de marché. Les chefs d'établissement manifestent certes une capacité à communiquer et à médiatiser tout à fait réjouissante, mais force est de constater que c'est bien dans les situations de péril qu'ils la manient à l'intention des parents. Or le principe même du leadership éducatif est de susciter l'innovation pédagogique et de la faire valoir de façon systématique. Quand, comme on l'a largement constaté dans les enquêtes sur les établissements français, ce sont les circonstances d'accroissement de la concurrence et d'apparition d'un quasi-marché qui favorisent l'esprit d'initiative pédagogique, on peut craindre son instrumentalisation et la réduction du leadership éducatif à ce que nous avons qualifié avec Nathalie Mons (Dutercq et Mons, 2015) de leadership de marketing solaire.

Est-ce que notre conception privilégiée du leadership éducatif est utopique ? Ce qui précède montre bien qu'il n'est guère possible de faire comme s'il pouvait être figé dans une seule acception, sans considération aucune du contexte dans lequel il est censé s'exercer. Il ne se laisse pas non plus enfermer – comme certains programmes de formation semblent parfois être tentés de le faire – dans un immuable référentiel de compétences. La principale qualité du leadership éducatif – si l'on peut se mettre d'accord qu'il correspond à une posture réelle – consiste en effet dans sa capacité de se transformer, se déplacer, s'incliner et s'adapter au cours du temps, selon l'évolution de l'organisation éducative et selon les exigences du moment. Inutile donc de le réduire à un style unique, ou encore de le déterminer à partir d'une *checklist*. Il se retrouve dans l'art de fusionner plusieurs styles et composantes de manière à ce qu'en résulte une approche collective et cohérente, à même de mettre en mouvement les acteurs et de donner sens à leur action collective, à même de les engager dans une action collective qui permet, avec les ressources du moment, d'apporter de nouvelles solutions aux problèmes perçus. Entre concept évanescent et pratiques situées, le leadership éducatif

a encore un bel avenir pour la recherche, la formation et tout projet d'action visant le développement professionnel de chacune des parties concernées.

Monica Gather Thurler

Monica.Gather-Thurler@unige.ch

Guy Pelletier

Guy.pelletier@usherbrooke.ca

Yves Duterqc

Yves.Duterqc@univ-nantes.fr

Bibliographie

- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Ball, S. J. et Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation. Research Report*. Bruxelles : Education International.
- Ballion, R. (1994). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette-Éducation.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research, *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 251–269.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette Hargreaves.
- Boyer, M. (2009). Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois. In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation* (p. 147-160). Bruxelles : De Boeck.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise, *Revue française de pédagogie*, 130 (janvier-février-mars), 15-28.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles : De Boeck.
- D'Arrisso, D. (2013). *Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire : Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009)*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Derouet, J.-L. et Duterqc, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- Duterqc, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette-éducation.
- Duterqc, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

- Dutercq, Y. et Perez-Roux, T. (2011). La démocratisation de l'accès aux grandes écoles. Vers une nouvelle professionnalité enseignante? *Recherche et formation*, 67, 135-148.
- Dutercq, Y. et Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 195-210). Bruxelles : De Boeck
- Dutercq Y. et Mons, N. (2013). Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique. *Éducation et formations*, 83, 87-98.
- Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier, *Le leadership éducatif, entre défi et fiction* (p. 21-36). Bruxelles : De Boeck.
- Félouzis, G. et Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA. : Corwin Press.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go – The Change Imperative for whole System Reform*. Londres : Sage.
- Gather Thurler, M. (2015). Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir), *Le leadership éducatif, entre défi et fiction* (p. 121-138). Bruxelles : De Boeck. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2016). Postface. In O. Maulini, O. et L. Progin (dir.). *Des établissements autonomes? Rhétoriques de la gouvernance et Ambivalences des acteurs*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. et Périsset, D. (2014). In O. Maulini et M. Gather Thurler (coord.), *Enseigner : un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 176-207). Paris : ESF.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration et Leadership*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson et M. Uhl-Bien (Éds.), *Sage Handbook of Leadership* (p. 435-452). Londres : Sage.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. Téléchargeable à l'adresse : <<http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>>.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York : Teachers College Press.

- Hargreaves, A. et Shirley, D. (2012). *The Forth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks CA : Corwin Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Londres : Routledge.
- Hopkins, D. (2008). Exploiter les possibilités de la direction systémique. In B. Pont, D. Nusche et D. Hopkins (dir.) (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 2, Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris : OECD, p.21-36. Téléchargeable à l'adresse : <<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44375164.pdf>>.
- Huberman, M. (1983). Recipes for Busy Kitchens. A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 4., n° 4, juin 1983, 478-510.
- Institut de leadership en éducation de l'Ontario (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012*.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. A. Riley et K. Seashore Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International perspectives* (p. 50–66). Oxon, New York : Routledge Falmer.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York : The Wallace Foundation. Téléchargeable à l'adresse : <<http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/schoolleadership/keyresearch/Documents/HowLeadership-InfluencesStudentLearning.pdf>>.
- Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada. *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 18, 181-201.
- Maroy, Ch. (dir.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. et Gather Thurler, M. (éd.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Organisation.
- Moos, L. (2010). From Successful Leadership Towards Distributed Leadership. In S.G. Huber (Ed.), *Leadership – International Perspectives* (p. 101-125). Heidelberg : Springer.
- Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, n° 125, 188-193.
- Oplatka, I. (2010). *The Legacy of Educational Administration: A Historical Analysis of an Academic Field*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang
- Paty, D. (1981). *12 collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris : La Documentation française.

- Pelletier, G. (1998). Les formes du leadership : Approches américaines. *Sciences Humaines*, hors-série n° 20, mars-avril, p.26-29.
- Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. In G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (p.9-28). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier, *Le leadership éducatif, entre défi et fiction* (p.37-49). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2014). Coda. Contrôler le travail des enseignants : délicat, complexe, coûteux, mais possible! In O. Maulini et M. Gather Thurler (coord.), *Enseigner : un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p.227-244). ESF : Paris.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 1 : Politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- Rinfret, N. (2012). Leadership. In L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. Téléchargeable à l'adresse : <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/38923687.pdf>>, consulté le 20/09/2013.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Téléchargeable à l'adresse : <<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>>.
- Rolff, H.-G. (2010). *Führung, Steuerung, Management*. Seelze : Kahlmeyer et Klett.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited. Review and Meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht : Springer.
- Schlechty, Ph.C. (2009). *Leading for learning. How to transform schools into learning organisations*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015). *Des écoles pour les apprenants du XX^e siècle. Des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices*. Paris : OECD.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., et Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 7-11 avril 2006.
- Spillane, J. P., Halverson, R.R. et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés*, 1 (21), 121-149.

- Spillane, J. P. et Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a distributive perspective, *The Elementary School Journal*, 111 (2) 253 - 278.
- Supovitz, J. A., Sirinides, P., et May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56. Téléchargeable à l'adresse : <<http://dx.doi.org/10.1177/1094670509353043>>.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations : Fifth Edition*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.

Abstract

Concerning the language used in training: educational leadership

ABSTRACT: Beginning with a summary of recent research on leadership in general and on educational leadership in particular, the authors define leadership as a shared process of sustainable, systemic, systematic and distributed development. They also highlight the existence of two facets of closely articulated distributed leadership. Firstly, how the statutory supervisors recognize and take into account the informal leadership exercised by staff members; secondly, how these same statutory supervisors manage to establish a labor organization that promotes the existing professional capital in order to make the qualitative leap necessary to achieve the objectives. Three analyzes provide contrasting practices of research in educational leadership within various cultural contexts: leadership as an action in the case of the Italian-speaking Switzerland; leadership torn between participative management and management by results in Quebec, managerial leadership sparked by competition between institutions with the danger of drifting into pure marketing in France.

KEYWORDS: : educational authority, participation, personnel management, school development plan, school management